



## Revue internationale d'éducation de Sèvres

43 | décembre 2006  
Que savent les élèves ?

---

### Comment améliorer l'enseignement et les apprentissages ?

Une expérience anglaise

*How to improve teaching and learning. An English experiment*

*Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Una experiencia inglesa*

Julia Flutter

Traducteur : Yves Goujon



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/231>

DOI : 10.4000/ries.231

ISSN : 2261-4265

#### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

Pagination : 91-104

ISSN : 1254-4590

#### Référence électronique

Julia Flutter, « Comment améliorer l'enseignement et les apprentissages ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 43 | décembre 2006, mis en ligne le 23 juin 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/231> ; DOI : 10.4000/ries.231

---

# Comment améliorer l'enseignement et les apprentissages ?

*Une expérience anglaise\**

Julia Flutter

## RAPIDE APERÇU DU SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS<sup>1</sup>

L'une des déclarations les plus connues du Premier ministre britannique est sa promesse électorale centrée sur trois préoccupations essentielles pour le futur : « l'éducation, l'éducation, l'éducation. » Cette déclaration faisait suite à un long débat et à des mesures politiques prises dans le domaine de l'éducation. Depuis le début des années quatre-vingts, un ensemble de changements radicaux a été opéré dans le système éducatif anglais, y compris dans les programmes nationaux. On a standardisé les tests d'évaluation et publié des statistiques liées aux performances scolaires des élèves. Ces mesures visaient à élever les niveaux de réussite et à se rapprocher des exigences des parents, des employeurs, et du grand public. D'après les données gouvernementales relatives aux performances scolaires, on peut parler d'une amélioration significative des acquisitions<sup>2</sup>.

Selon les dispositions actuelles, la scolarité se divise en quatre cycles et commence par l'étape des fondamentaux, lorsque l'enfant, entre trois et cinq ans, fait son entrée à temps partiel dans le système éducatif. L'éducation à temps plein ne commence que lorsqu'il atteint l'âge de cinq ans. Les écoles primaires (dans certains cas des écoles distinctes pour le cours préparatoire et les cours élémentaires et moyens) prennent en charge les enfants âgés de cinq à douze ans et se consacrent aux cycles un et deux du programme national. Les écoles secondaires accueillent des élèves âgés de douze à seize ans et couvrent les cycles trois et quatre du programme. La scolarité obligatoire dure onze ans, même si de

---

\* Article traduit par Yves Goujon.

1. Les quatre nations qui forment le Royaume-Uni sont : l'Angleterre, l'Écosse, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord. Elles ont chacune leur propre ministère de l'éducation. Comme il y a des différences significatives entre les politiques et les pratiques de ces différents ministères, l'article traitera des politiques et des pratiques en Angleterre et au pays de Galles, qui représentent la majeure partie du Royaume-Uni et où nous avons mené la majeure partie de notre enquête.

2. Par exemple, le nombre d'étudiants ayant obtenus cinq notes comprises entre A et C à l'examen de fin d'études secondaires est passé de 43,5 % en 1994 à 56,3 % en 2004/5 (source : *Department for Education and Science*, juin 2006).

nombreux élèves continuent leurs études en lycée professionnel ou en lycée général, avant de poursuivre des études supérieures. Il existe des variations régionales, avec des collèges accueillant des élèves âgés de neuf à treize ans, et une dotation spécifique pour les classes de lycée. La plupart des écoles publiques ne pratiquent pas de sélection, à l'exception de quelques écoles dépendant des *Local Education Authorities (LEA)*<sup>3</sup>. Ces dernières années, les gouvernements ont voulu laisser aux parents le choix de l'école et cela a entraîné une compétition entre les établissements pour attirer les élèves. Cependant, dans de nombreux secteurs, du fait d'un trop grand nombre de demandes d'inscriptions dans certains établissements réputés, il a fallu limiter le choix parental car les écoles ne pouvaient accueillir tous les élèves qui désiraient s'y inscrire. Les établissements sont administrés au plan régional par une autorité éducative locale (*Local Education Authority, LEA*) et elles sont inspectées par une instance nationale, *The Office for Standards in Education (OfSTED)*. Cet organisme est responsable de la publication de rapports détaillés sur les dotations et performances de chaque établissement; il compile chaque année leurs performances dans un tableau comparatif et publie les résultats obtenus aux tests d'acquisitions ainsi que le taux et le degré d'absentéisme des élèves. Les établissements que l'on estime en deçà des exigences doivent prendre des mesures pour améliorer leurs performances et sont parfois fermés s'ils n'atteignent pas leurs objectifs.

Dans le système actuel, on demande à toutes les écoles publiques de suivre le programme national (*National Curriculum*) qui détermine les matières enseignées. Les progrès des élèves étaient auparavant mesurés en termes de savoirs, de compétences et de compréhension attendus dans chaque matière, selon des objectifs d'acquisition définis. Cependant, les établissements ont toujours une certaine flexibilité dans la planification et l'organisation de l'enseignement et des apprentissages. Pour chaque matière, les objectifs d'acquisition officiels se situent sur une échelle de difficulté croissante graduée de un à huit. Il existe un descriptif détaillé de ce qui doit être acquis à chaque niveau. Par exemple, en mathématiques, il existe quatre objectifs d'acquisition : utilisation et application des mathématiques; numération et algèbre; formes, espaces et mesures; manipulation des données.

On évalue l'utilisation et l'application de procédés mathématiques sur une échelle d'objectifs de huit niveaux commençant au niveau 1, où l'on attend des élèves qu'ils « utilisent les mathématiques dans toutes les activités de classe. Leurs travaux sont représentés par des objets et des images, puis commentés. Ils reconnaissent et utilisent un modèle et une relation simples. » Au niveau 8, les élèves devraient être capables de « développer et suivre des approches alterna-

3. Voir *Revue internationale d'éducation de Sèvres* n° 33, 2003, C. de Bouttemont : « Le système éducatif en Angleterre et au Pays de Galles », pp. 139-147.

tives. Ils réfléchissent à leurs propres démarches empiriques quand ils soumettent à l'épreuve les tâches mathématiques. Ce faisant, ils introduisent et utilisent un éventail de techniques mathématiques. Les élèves donnent des significations mathématiques ou statistiques à l'aide de symboles précis et logiques qui soutiennent leur raisonnement. Ils examinent des généralisations ou des solutions trouvées lors d'une activité, commentant de manière constructive le raisonnement et la logique du procédé employé ou les résultats obtenus; ils continuent donc de progresser dans l'activité» (*National Curriculum Online*, 2006).

De tels objectifs d'acquisition ont fait l'objet de longs débats et on a accusé les établissements d'accorder une place trop importante à la préparation des élèves à la réussite des tests au détriment d'objectifs d'apprentissage plus larges. Les professeurs ont exprimé leurs inquiétudes quant au «bachotage» des élèves, car il engendre une note surévaluée de la performance des élèves : les niveaux atteints par les élèves ne reflètent pas leurs acquisitions réelles. Par exemple, dans un rapport sur la transition entre le niveau un et le niveau deux, des professeurs ont estimé que les résultats aux SATs<sup>4</sup> à la fin du niveau un ne donnaient que «des indications partiales, voire fausses sur les acquisitions des enfants» (Doddington et al, 2002, p. 27). Ces professeurs craignaient que des problèmes ne surgissent dans les années à venir car les élèves n'étaient pas prêts à aborder des niveaux supérieurs. C'est la même impression qui émerge à la fin de la scolarité obligatoire au moment où les élèves passent les examens terminaux du GCSE (examen de fin d'études secondaires). Par la suite, alors que les élèves entrent dans le monde du travail ou entament des études supérieures, on constate des écarts entre leurs savoirs et leurs compétences, autant sur leur lieu de travail qu'à l'université. De plus, de nombreux jeunes gens se sont désengagés du processus d'apprentissage à ce niveau et un récent rapport officiel indiquait que le gouvernement s'inquiétait de voir l'Angleterre classée 27<sup>e</sup> sur trente pays industrialisés en terme de formation et de scolarisation des jeunes de dix-sept ans (*The Secretary of State for Education*, 2005).

En dépit d'interventions majeures du gouvernement sur le programme scolaire national, de nombreuses caractéristiques de l'école et de la routine scolaires demeurent pratiquement inchangées. Bien que les élèves d'aujourd'hui aient accès aux nouvelles ressources technologiques comme les ordinateurs et les tableaux blancs électroniques, il est probable qu'ils découvrent bien des aspects de la vie de classe connus par leurs prédécesseurs dans les années soixante. Il semblerait que les écoles, en tant qu'institutions, soient remarquablement résistantes aux changements de structures et d'habitudes (Holloway et Valentine, 2003). Cependant, les sociétés changent rapidement dans un climat global de développement économique, technologique et social. On reconnaît de

---

4. NdT : *Standards Assessment Tests* : tests destinés à mesurer les acquis des élèves.

plus en plus la nécessité, en matière éducative, de trouver le moyen de s'assurer que les enfants et les jeunes adultes sont prêts à affronter les exigences qui découlent de ce changement. Si l'on observe la façon dont les dotations pour l'éducation permettent d'atteindre les résultats escomptés, il est de plus en plus admis que les établissements doivent repenser leurs modes de fonctionnement et créer un contexte d'apprentissage qui épouse mieux les besoins des jeunes élèves d'aujourd'hui.

### **« LA PAROLE AUX ÉLÈVES » : UNE NOUVELLE APPROCHE**

Ces quinze dernières années ont été marquées par un intérêt croissant pour les principes de « la parole aux élèves » (*Student Voice*), au Royaume-Uni et à l'échelle internationale. Cette appellation recouvre un certain nombre d'initiatives. Les élèves sont invités à parler de leur expérience d'apprenants à l'école et ont donc (selon un principe plus large) l'opportunité d'être acteurs de leur éducation (Flutter et Rudduck, 2004 ; Arnot *et al*, 2004). La convention des Nations Unies sur les droits de l'enfance en 1989 fut un catalyseur du développement de ce mouvement : elle a clairement souligné la nécessité d'écouter et de respecter les opinions des enfants et des jeunes adultes sur des points qui affectent leur vie. Le Royaume-Uni a connu une forte volonté politique d'inciter les services de l'État à consulter leurs usagers. Par exemple, le *National Health Service*<sup>5</sup> mène régulièrement des enquêtes pour recueillir les opinions sur ses services. De même, les établissements, les chercheurs, et les décideurs politiques ont commencé à développer des stratégies pour découvrir ce que les élèves pensaient de leur scolarité et quelles conditions de travail encourageaient et soutenaient leur motivation et leur engagement en matière d'apprentissage.

Ce processus de consultation a permis aux écoles d'analyser l'enseignement et l'apprentissage par des témoignages recueillis directement auprès des élèves. Mais, comme le montrent Jamieson et Wikeley, l'accumulation de ces informations est la première étape d'un procédé de développement de la parole aux élèves. « Les écoles ont besoin d'avoir la connaissance la plus fine possible des intérêts et des préoccupations des élèves et doivent utiliser ces informations pour entamer un débat et travailler avec des jeunes gens à l'élaboration des aménagements de la scolarité » (2000, p. 446). Cependant, comme le suggèrent Nixon et al., on ne suggère pas de donner un poids exagéré aux points de vue des élèves, ni d'imposer un mode de fonctionnement aux écoles. « On ne considère pas que le témoignage de l'élève est plus véridique que celui des professeurs et des conseillers, mais [on estime qu']il constitue trop souvent un élément auquel on prête trop peu d'attention » (1996, p. 270).

5. NdT : les hôpitaux sont autonomes depuis 1990, mais demeurent membres du NHS.



Les recherches menées dans les écoles anglaises par le professeur Jean Rudduck, de l'université de Cambridge<sup>6</sup>, moi-même et nos collègues depuis quinze ans, montrent que les élèves sont généralement capables de parler de leur expérience d'apprentissage de manière constructive et réfléchie. Nous avons découvert que la collaboration des élèves et des enseignants pouvait avoir des retombées positives à long terme pour les élèves, les professeurs et les établissements. Les professionnels ont dit que l'écoute de ce que les élèves ont à dire sur l'enseignement et l'apprentissage leur a permis de comprendre que les élèves apprennent de manière différenciée et de connaître les difficultés qu'ils éprouvaient en classe (Mac Beath et al., 2003). Ces découvertes ont conduit les professionnels à repenser et à adapter certains aspects de leurs pratiques.

### **Un enseignement et un apprentissage plus efficaces**

Participer aux actions de « la parole aux élèves » permet aux élèves :

- d'améliorer leur compréhension et leur manière d'apprendre ;
- de prendre leur apprentissage plus au sérieux ;
- d'acquérir un vocabulaire « technique » pour parler de leur apprentissage avec les professeurs ;
- de se sentir plus sûrs d'eux dans leur identité d'apprenant.

Participer aux actions de « la parole aux élèves » permet aux enseignants :

- de développer leurs pratiques ;
- d'établir de meilleures relations avec les élèves ;
- d'identifier les problèmes qui affectent la progression des élèves ;
- d'explorer de nouvelles pistes pour les pratiques de classe.

Participer aux actions de « la parole aux élèves » permet aux établissements :

- de créer une culture positive de l'apprentissage ;
- d'expérimenter des procédés de contrôle et d'évaluation ;
- d'agir en faveur des principes de démocratie et de citoyenneté ;
- de construire une communauté d'apprentissage.

L'intérêt potentiel des approches de « la parole aux élèves » ne réside pas seulement dans l'information relative aux expériences en classe que les élèves peuvent fournir ; il comprend également le discours qu'ils tiennent sur leurs vies et leurs aspirations. Au cours de cette recherche, nous avons exploré les points de vue des enfants et des jeunes gens sur ce qui affecte leur apprentissage et leurs progrès, à l'école et plus tard. Nos données suggèrent que,

---

6. Des informations détaillées sur notre projet le plus récent, *Consulting Pupils about Teaching and Learning*, coordonné par le professeur Jean Rudduck, (University of Cambridge) tiré du *ESRC Teaching and Learning Research Programme*, sont consultables sur : [www.consultingpupils.co.uk](http://www.consultingpupils.co.uk).

pour beaucoup d'élèves, l'expérience scolaire contraste nettement avec la vie à la maison et au sein de la communauté (Rudduck et Flutter, 2003). Souvent, les élèves pensaient que l'école était un monde à part, éloigné de la vie familiale et de quartier qui, elle, exige d'être autonome et responsable. Certains jeunes gens faisaient face à de multiples responsabilités, s'occupant de leur famille<sup>7</sup>, ou travaillant à mi-temps et cependant, beaucoup d'entre eux estimaient que leurs expériences et compétences étaient rarement reconnues ou valorisées à l'école. Nous avons également parlé à des élèves qui avaient d'autres types d'expériences extra scolaires : certains dirigeaient leurs affaires à mi-temps sur l'Internet, alors que d'autres aidaient les membres de leur famille à réparer et vendre des voitures d'occasion ou travaillaient après l'école dans les boutiques et les entreprises familiales. Ces élèves avaient de solides connaissances dans leurs domaines, que ce soit pour remplacer un pot d'échappement de voiture ou pour agir dans l'urgence face à un parent diabétique. Certains enfants préparaient le repas de leur famille et s'occupaient de leurs jeunes frères et sœurs car ils vivaient dans des familles monoparentales où le seul adulte travaillait à plein temps. Pour maintenir un équilibre entre le soin et la responsabilité nécessaires à la tenue d'un foyer et les exigences du travail scolaire, il faut souvent de grandes capacités d'organisation et de décision. À l'école, les occasions de montrer sa capacité à prendre des décisions et des responsabilités sont assez rares. Cependant, dans certaines circonstances, le « monde à part » auquel les enfants et les jeunes étaient exposés à l'extérieur de l'école les a conduits à acquérir des « compétences » néfastes, comme l'illustre l'exemple suivant cité par Mac Beath et al. « En juillet 1999, trois adolescents anglais furent emprisonnés pour menaces, vol et trafic de drogue. Ils étaient à l'origine d'un important réseau de débiteurs (des enfants et des jeunes de leur âge) obligés de devenir revendeurs afin de payer au gang leurs dettes sans cesse croissantes, trop effrayés pour en parler à leurs parents ou prévenir la police, moins à cause de la loi que des représailles qu'ils pouvaient subir de la part de leurs pairs, qui les terrorisaient » (Rudduck et Flutter, 2004).

Il apparaissait également que le fossé observé entre l'école et le monde « réel » donnait à beaucoup d'élèves le sentiment que l'éducation n'avait que peu de rapports avec leur vie présente ou future, particulièrement quand ils considéraient que les qualifications n'étaient pas essentielles pour trouver un emploi. Même si les élèves de tous âges admettaient que les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques étaient importantes, beaucoup d'élèves du secondaire trouvaient ces matières inutiles. On croyait communément que les compétences nécessaires « véritables » étaient acquises hors de l'école ou de l'université. Les élèves se plaignaient souvent que leur propre connaissance des technologies de l'information et de communication soit supérieure à celle que

7. Selon les données du *National Census* de 2001, 175 000 enfants et jeunes gens seraient chargés de familles.

leur offrait le programme de technologie à l'école. De plus, ces nouvelles technologies permettaient aux jeunes libérés des contraintes scolaires d'un apprentissage très guidé, de prendre en charge leur apprentissage. « Dès qu'ils quittent l'école, les élèves vivent dans un monde de technologie moderne qui leur permet d'accéder aux images, aux sons et aux textes qui les intéressent, à leur propre rythme » (Seymour et al., 2001 p. 15). Là encore, on reconnaît que de telles pratiques ne sont pas toujours positives car il existe des dangers bien répertoriés liés à l'utilisation de l'Internet par les enfants.

Bien sûr, les élèves ne sont pas seuls concernés par l'adéquation des programmes du programme scolaire à la vie future d'adultes membres de la société. En termes d'emploi, la question du lien entre la prospérité économique et le bagage éducatif se pose dans presque toutes les nations du monde. Récemment, on a mis au premier plan le rôle joué par les écoles pour préparer les enfants à devenir des citoyens responsables, en Angleterre et dans d'autres pays européens. Cependant, jusqu'à un passé récent, les débats portant sur ce que les élèves étaient censés savoir tendaient à ignorer les voix de ceux qui sont directement concernés et pour lesquels ces questions sont cruciales : les jeunes apprenants eux-mêmes.

## **CE QUE SAVENT LES ÉLÈVES DE L'ÉVALUATION**

97

L'évaluation est un élément fondamental de l'enseignement et de l'apprentissage, mais elle fait souvent l'objet de controverses et de débats. Les parents, les employeurs et le grand public se préoccupent de l'acquisition par les jeunes des compétences nécessaires pour être compétitif dans un marché mondial. L'opinion publique dépend grandement de ce que les médias disent des résultats aux examens et des rapports d'inspection sur les établissements. Bien que les établissements du Royaume-Uni n'aient pas tous participé au programme PISA<sup>8</sup> mené par l'OCDE, les sondages donnent des indications sur les performances des élèves du Royaume-Uni comparées à celles d'élèves d'autres pays. Les journaux britanniques ont attiré l'attention sur le mauvais classement du Royaume-Uni en lecture, écriture et en mathématiques par rapport à d'autres pays européens et asiatiques, comme Taïwan et le Japon. Le quotidien *The Telegraph* a noté une disparité entre les statistiques gouvernementales sur l'amélioration de l'école et les résultats 2003 aux tests du PISA. « La baisse de performance du Royaume-Uni en lecture, contrastant nettement avec des résultats aux tests nationaux en hausse, est particulièrement embarrassante pour le gouvernement car les critères d'évaluation du PISA sont constants. Les mêmes questions sont posées d'année en année, alors que l'on peut s'interroger

---

8. NdT : *Programme for International Student Assessment*.



sur l'homogénéité des tests nationaux »<sup>9</sup>. Malgré cette attention des médias, les résultats de l'enquête menée par le PISA semblent avoir un impact moindre que la publication annuelle du tableau de classement des écoles et des résultats aux examens. D'une année sur l'autre, les résultats aux examens font les gros titres, bien que l'on porte un regard critique sur ces chiffres. On continue de s'interroger sur la validité des statistiques gouvernementales sur les performances des élèves et dans le même temps, on commence à douter du bien fondé des tests scolaires menés à grande échelle. Comme le montre Weeden, de meilleurs résultats aux tests n'apportent pas la preuve d'un meilleur apprentissage. « Bien que les élèves soient mieux préparés pour réussir des tests spécifiques, ils ne sont pas nécessairement mieux armés pour utiliser leurs savoirs et compétences dans d'autres contextes » (2002, p. 5). La généralisation des tests formalisés semble élargir le fossé entre les objectifs des programmes et la pratique. Par exemple, les objectifs des programmes de dessin et de technologie prennent en compte la demande des élèves « de devenir autonomes et créatifs dans la résolution de problèmes, en tant qu'individus et membres d'une équipe » (*DfEE/QCA* 1999, p. 15). Cependant, lors de l'observation des pratiques enseignantes dans les écoles, l'*Ofsted* découvrit que de nombreux enseignants avaient recours à des méthodes d'enseignement prescriptives pour s'assurer du succès des élèves à l'examen de fin d'études secondaires. « On a de plus en plus de preuves que les professeurs fournissent aux élèves un tutorat qui leur permet de réussir les tests d'évaluation de dessin et de technologie au programme du GCSE au détriment d'objectifs d'apprentissage plus larges » (*Ofsted*, 2000, p. 2). De nombreux experts en éducation et en pédagogie ont exprimé des inquiétudes car le barrage systématique des tests a contribué à limiter, au lieu de les favoriser, le développement des capacités, des savoirs et des compétences cognitives des élèves.

Ces préoccupations peuvent se justifier car les témoignages recueillis montrent que les élèves ont une vision très étroite de l'évaluation. En particulier, ils ont des difficultés à comprendre l'évaluation et cela peut affecter leurs progrès et leur confiance en eux. Il n'est pas surprenant, peut-être, que des tests comme les SATs et le GCSE puissent être source d'anxiété. À la fin de chaque cycle, les élèves sont testés dans des domaines majeurs comme la lecture, l'écriture et les mathématiques et à partir du cycle 2, en sciences, sous la forme de tests officiels et de contrôles donnés par le professeur pour observer les performances des élèves. Dès l'âge de six ans, on prépare les élèves aux tests officiels et leurs parents reçoivent un bulletin qui recense un certain nombre de compétences. En parlant à des élèves, particulièrement ceux qui sont dans des classes de « transition » marquant la fin d'un cycle, il apparaissait clairement que les tests officiels étaient leur préoccupation principale. Certains avaient l'impression que leur apprentissage tournait presque essentiellement autour de ces tests.

9. *The Telegraph*, 17 décembre 2004.



« Quand on entre en classe, le matin, le travail que l'on va faire est écrit au tableau. Quand on en sera à la leçon, [le professeur] va expliquer de quoi il s'agit et ce que l'on va apprendre et elle va aussi expliquer pourquoi il faut qu'on le fasse parce que ça pourrait tomber aux SATs. » De tels commentaires tendent à confirmer qu'une trop grande importance accordée aux résultats des tests peut nuire à l'identité des élèves en tant qu'apprenants. Cela permet également de réduire les progrès de l'élève à un ensemble de résultats quantifiables et indépendants qui n'ont parfois que peu de rapports avec le genre de savoirs, de compétences et d'intelligence que les jeunes ont besoin d'acquérir. D'un autre côté, là où les professeurs se sont engagés auprès des élèves dans un dialogue centré sur l'apprentissage et ont présenté la raison de l'évaluation de manière explicite, les élèves comprennent mieux la façon dont le travail consécutif aux évaluations les aide à progresser. En réponse aux préoccupations suscitées par les évaluations officielles, le groupe de réforme de l'évaluation (*The Assessment Reform Group, ARG*) a défini un ensemble de recommandations pour établir une stratégie d'évaluation plus efficace. L'ARG désigne cette approche « l'évaluation, aide à l'apprentissage » (*Assessment for Learning*) » comme « un processus de recherche et d'interprétations de données pour aider les apprenants et leurs professeurs à déterminer où ils en sont dans leur apprentissage, où ils désirent aller et le meilleur moyen d'y parvenir » (2002).

Ces recommandations ont été récemment adoptées dans des directives officielles en usage dans toutes les écoles (*DfES*, 2004 and *DES*, 2005). Il est clair que cette stratégie de « l'évaluation, aide à l'apprentissage » est liée aux débuts de « la parole aux élèves » car elle accorde beaucoup d'importance au dialogue pédagogique avec les élèves.

## UN DIALOGUE CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE

En parlant avec des élèves de tous âges, nous avons souvent remarqué qu'ils étaient parfois désorientés quand les professeurs leur donnaient un retour trop vague sur leur travail et leurs progrès. Par exemple, commentant les bulletins scolaires qui donnent un compte-rendu de leurs progrès, certains élèves disaient ne trouver que des commentaires généraux et inutiles au lieu d'une aide constructive et détaillée. On constatait également une confusion relative à la qualité de leur travail : beaucoup d'élèves avaient l'impression que pour les professeurs, un « bon » devoir se reconnaissait par une écriture et une présentation soignées. Les élèves étaient contrariés et désorientés quand ils avaient un retour négatif sur un travail qu'ils estimaient « bon » ou qui leur avait demandé un effort particulier. Si ces malentendus se répétaient, cela pouvait décourager les élèves et les conduire à se désintéresser de leur apprentissage. Le projet de recherche sur l'apprentissage mené par le professeur Broadfoot a

examiné les opinions des élèves sur l'évaluation, et observé comment elle affectait leur identité d'apprenants. Les chercheurs ont conclu que les évaluations officielles n'avaient pas un impact positif sur l'apprentissage; ils ont souligné l'importance d'un dialogue entre les élèves et les professeurs en créant des pratiques d'évaluation plus positives. Les chercheurs estiment que «l'apprentissage est une activité interactive qui n'est possible que si la relation entre le professeur et les élèves débouche sur une communication positive et significative pour l'élève.» (Weeden et al., 2002, p.15).

### Quelques exemples

Dans certains établissements, les professeurs ont examiné les moyens d'aider les élèves à développer une meilleure compréhension des procédés d'évaluation en utilisant des techniques de travail en binôme. Une école primaire qui a pris part à notre recherche a initié une procédure d'évaluation croisée. Les élèves travaillent par deux ; ils forment des binômes de contrôle ; ils évaluent mutuellement leurs travaux selon un ensemble de consignes relevant d'objectifs d'apprentissage donnés dans la leçon. On appelle ces consignes des descripteurs. Les premiers commentaires des élèves étaient courts et simples, mais après quelques semaines, avec l'aide de leur professeur, le retour est devenu plus détaillé et constructif. À la fin du projet, les professeurs étaient surpris de l'impact positif de cette intervention sur le travail des élèves et sur leur compréhension des procédés d'évaluation formative. Des entretiens menés quatre mois après le début de cette entreprise ont montré que «les élèves étaient maintenant capables de déterminer avec précision ce qu'ils réussissaient dans leur travail. Tous les enfants comprenaient et utilisaient régulièrement les termes «descripteurs» et «binôme correcteur» et étaient capables de commenter à l'écrit et à l'oral le travail de leur camarade» (Flutter, Kershner et Rudduck, 1998).

Les établissements ont aussi voulu savoir comment les élèves réagissaient aux pratiques actuelles d'évaluation et ont entamé un dialogue avec les élèves afin d'améliorer certains aspects de l'évaluation comme le système de points, la mise en place d'objectifs, et les commentaires d'évaluation. Au lycée Rivington and Blackrod, les professeurs ont voulu savoir si un nouveau système, dans lequel les élèves fixent leurs propres objectifs d'acquisition, était possible. Les professeurs ont été surpris de l'éventail des réactions des élèves face à cette nouvelle stratégie : certains avaient l'impression qu'il était utile de définir des objectifs à atteindre tandis que d'autres pensaient que cette stratégie n'était pas efficace pour eux et préféraient des conversations en tête-à-tête avec un professeur les aidant à identifier les points qu'ils devaient améliorer. Impliquée dans le projet, l'école a changé sa stratégie de mise en place d'objectifs : elle a donné un rôle plus actif aux élèves et elle leur a offert un meilleur accompagnement méthodologique pour qu'ils sachent comment améliorer leurs travaux. Les



stratégies de ce type, dans lesquelles les élèves sont encouragés à évaluer leur propre apprentissage, peuvent permettre de contrer la trop grande importance accordée à des « performances » trop étroites. « Dans les classes où l'on demande aux élèves de s'efforcer de maîtriser les objectifs d'apprentissage (au lieu de ne s'intéresser qu'aux notes) et où on les guide vers l'autoévaluation, les élèves sont impliqués de façon constructive, dès le plus jeune âge, dans le développement de leurs compétences (Munns et Woodward 2006, p. 193).

Le projet d'évaluation formative intitulé *King's Medway Oxford Formative Assessment Project* a enquêté sur l'« évaluation, aide à l'apprentissage » dans six écoles secondaires qui ne pratiquent pas de sélection à l'entrée. En collaboration avec des chercheurs du *King's College* de Londres, des groupes de professeurs de ces six écoles ont programmé des stratégies d'intervention pour étudier des moyens de développer des évaluations formatives plus efficaces. Ces stratégies comprenaient : l'examen de l'utilisation du questionnement par le professeur qui souhaite encourager le dialogue en classe ; le développement des capacités des élèves à s'évaluer en binôme ou seul ; l'observation de l'utilisation du retour d'évaluation et des notes ; l'utilisation de tests sommatifs comme procédé formatif.

À la fin du projet, les chercheurs ont établi que les élèves étaient sensiblement plus assidus dans les classes où les interventions avaient eu lieu, bien qu'ils soient « également prudents dans leurs déclarations (...) du fait non négligeable de la difficulté d'assurer des comparaisons valables » (William et al., 2004). Cependant, les professeurs ayant pris part au projet ont rapporté un certain nombre de résultats positifs :

- les élèves donnaient des réponses plus longues dans les discussions de classe ;
- plus d'élèves, et dans un champs de capacités plus large, fournissaient des réponses aux questions orales des professeurs ;
- les élèves réagissaient plus volontiers aux commentaires écrits sur leurs devoirs ;
- les élèves étaient motivés par l'évaluation en binôme.



L'approche par « la parole aux élèves » offre un support très utile aux écoles et ne se limite pas à l'utilisation de la réaction des élèves comme témoignage de base permettant le développement des stratégies d'enseignement.

Autoriser les élèves à verbaliser leurs opinions et leur offrir l'opportunité de jouer un rôle plus actif à l'école leur procure non seulement un plus grand sens des responsabilités mais les encourage à se voir comme des membres respectés d'une communauté d'apprentissage. La conception du rôle de l'élève est différente de la vision traditionnelle « passive », selon laquelle les élèves dépendent essentiellement du soutien du professeur et manquent de jugement.

Comme l'explique Jean Rudduck, « la traditionnelle exclusion des jeunes du procédé de dialogue et de décision et la mise entre parenthèses de leur parole se fondent sur une ancienne approche de l'enfance qui ne reconnaît pas aux jeunes gens la capacité de prendre des initiatives et de réfléchir sur des questions qui les concernent » (2004, p. 1). « La parole aux élèves » peut favoriser une nouvelle conception du rôle de l'élève : on en vient à considérer les élèves comme des individus qui ont le droit d'être écoutés et dont les opinions sont prises au sérieux. On leur confère également une responsabilité envers les autres membres de la communauté scolaire.

Un récent article officiel de la Commission européenne, *Un nouvel élan pour la jeunesse européenne*<sup>10</sup> (2001), a signalé le besoin urgent d'engager les jeunes gens dans le changement au sein et à l'extérieur du système scolaire. Il est intéressant de remarquer que la Commission fait appel aux États membres pour introduire un large éventail de stratégies destinées à encourager les jeunes à s'impliquer dans les discussions et les prises de décision à tous les niveaux, que ce soit dans leur école, leur communauté, les sphères politiques de leur propre pays, ou bien entendu de l'Union européenne. « Cette participation exige des jeunes qu'ils acquièrent ou améliorent des compétences. Elle implique un processus gradué d'apprentissage. La première étape est cruciale. Elle se déroule généralement dans leur environnement familial : école, quartier, ville, centre de jeunesse, association, etc. Elle leur donne l'opportunité de prendre confiance en eux et d'acquérir l'expérience nécessaire à l'approche des étapes suivantes. De plus, au plan local, la participation peut entraîner des changements tangibles, visibles et vérifiables. À ce stade, les jeunes ont aussi l'occasion, non seulement de donner leur opinion, mais d'être impliqué dans les prises de décisions » (*European Commission*, 2001, p. 23).

La consultation des élèves en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage est une première étape vers la mise en œuvre de ce projet. Comme cet article a essayé de le montrer, c'est une étape importante pour les écoles qui s'efforcent de préparer des jeunes gens aux exigences du vingt-et-unième siècle.

## BIBLIOGRAPHIE

ARNOT M., MCINTYRE D., PEDDER D. and REAY D. (2004) : *Consultation in the Classroom : Developing Dialogue about Teaching and Learning*. Cambridge : Pearson Publishing.

Assessment Reform Group (2002) : *Assessment for learning : the ten principles*. London : Assessment Reform Group.

DfEE/QCA (1999) : *Design and Technology : The National Curriculum for England*. London : HMSO.

---

10. *A New Impetus for European Youth*.

DfES (2004): *Introductory Guides : Learning and Teaching in the Primary Years*. London : DfES (2005) *Assessment for Learning : Whole-School and Subject-Specific Training Materials*. London : DfES.

DODDINGTON C., FLUTTER J., BEARNE E., DEMETRIOU H. (2002): *Sustaining Pupils' Progress at Year 3*. Cambridge : Faculty of Education.

DORAN C. and CAMERON R.J. (1995): « Learning about learning : metacognitive approaches in the classroom », *Educational Psychology in Practice*, 11.2 : 15-23.

European Commission (2001): *A New Impetus for European Youth White Paper COM (2001) 681*, Brussels : European Commission.

FLUTTER J., KERSHNER R. & RUDDUCK J. (1998): *Thinking about Learning, Talking about Learning (a report on The Effective Learning Project)*. Cambridge : Homerton College.

FLUTTER J. & RUDDUCK J. (2004): *Consulting Pupils : What's in it for schools?* London : Routledge Falmer.

HART R.A. (1997): *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London : Earthscan Publications.

HOLLOWAY S.L. & VALENTINE G. (2003): *Cyberkids : Children in the Information Age*. London : Routledge Falmer.

JAMIESON I. and WIKLEY F. (2000) 'School effectiveness and consistency', *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 4, pp. 435-52.

LLOYD-SMITH M. and TARR J. (2000): « Researching children's perspectives: a sociological dimension », in A. Lewis and G. Lindsay (eds) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham : Open University Press.

MACBEATH J., DEMETRIOU H., RUDDUCK J. and MYERS K. (2003): *Consulting Pupils : A Toolkit for Teachers*. Cambridge : Pearson Publishing.

MUNNS G. & WOODWARD H. (2006): Student engagement and student self-assessment : the REAL framework, *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 13 2, pp. 193-214.

The National Curriculum Online (2006): *The National Curriculum*, retrieved from the Internet on 8th October 2006, at website : <http://www.curriculumonline.gov.uk>

NIXON J., MARTIN J., MCKEOWN P. and RANSON S. (1996): *Encouraging Learning : Towards a Theory of the Learning School*. Buckingham : Open University Press.

Office for Standards in Education (Ofsted) (2000): *Ofsted Subject Reports : Secondary Design and Technology, 1999-2000*. London : The Stationary Office.

POLLARD A. & TRIGGS P. with BROADFOOT P., MCNESS E. and OSBORN M. (2000): *What Pupils Say; Changing Policy and Practice in Primary Education*. London : Continuum.

RUDDUCK J., CHAPLAIN R. and WALLACE G. (1996): *School Improvement : What Can Pupils Tell Us?* London : David Fulton.

RUDDUCK J. & FLUTTER J. (2003) *How to Improve Your School : Giving Pupils a Voice*. London & New York : Continuum Press.

SEYMOUR J., COTTAM H., COMELY G., ANNESLEY B. and LIGAYAH S. (2001): *School Works*, London : School Works Ltd.

The Secretary of State for Education (2005): *Higher Standards, Better Schools for All. (A Government White Paper)* London : HMSO

The Telegraph (7/12/2004): *UK slips in the world education league.*

United Nations Convention on the Rights of the Child (1989): *UN General Assembly Resolution 44/25.*

WEEDEN P., WINTER J. and BROADFOOT P. (2002): *Assessment : What's in it for schools?* London : Routledge Falmer.

WILLIAM D., LEE C., HARRISON C. & BLACK P. (2004): Teachers' and students' roles in formative assessment. *Assessment in Education*, 11, 1.